

保育における「主体性」言説に関する考察

— 1989年後を中心に —

小倉 定枝

The view on opinions about infant's 'subjectivity' in Japan

— Especially after 1989 —

Sadae OGURA

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the opinions about infant's 'subjectivity' in Japan, especially after 1989. In 1989, the policy about early childhood education changed to make a point of infant's 'subjectivity' in Japan. After that, many educationalists commented that infant's 'subjectivity' is more important than teacher's order. This theory has the binomial theorem: infant's 'subjectivity' and teacher's order. It confused many teachers in preschool and it was criticized because it made disorderly class. Shortly after that the policy was revised again and it made teacher's role clear, however it didn't change fundamental theory. After that educationalists started discussing teacher's 'subjectivity': teacher's 'subjectivity' is expressed when teachers respect infant's 'subjectivity' to realize infant's idea. However this theory connotes the same old principle in that they focus on infant's 'subjectivity'. Those theories may fall down teacher's identity crisis. Therefore, in order to protect their identity, teachers ended up contriving the way to get infants do what teachers want to do them, not to instruct directly.

Key-word

infant's subjectivity, order, binominal theorem, teacher's 'subjectivity', teacher's identity crisis

1. 問題と目的

1989年に「幼稚園教育要領」¹⁾、1990年に「保育所保育指針」²⁾が改訂されて以降、子どもの「主体性」を重視した保育が国の施策として位置付けられている。この子どもの「主体性」重視の保育はルソー、フレーベルらが主張した人間の自然性を尊重する教育思想の流れを汲んでおり、日本では倉橋惣三らによって体系化された子ども中心主義の概念が基調になっていることは周知の事実である^{注1)}。しかし、1990年以降の「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」には子どもの「主体性」とは何か、子どもの「主体性」を大切にしたい保育がどのようなものであるかについて明確には述べられていない。その解釈は、保育者個々の裁量に委ねられており、明確な指標のないままに実践がなされ

てきた。例えば鯨岡(2006)⁴⁾は、保育における「主体性」について論じる中で、大人が子どもの活動を捉える際の視点によって子どもの活動が「主体的」とみなされるかどうかの違いが出るという見解を示している。また、加藤⁵⁾(1997)も同じように、保育者個々人のフィルターを通ると同じ理念の下に保育を行っても全く解釈が異なる可能性を示唆している。このように、「人に言われずに自分から行うこと」といった辞書的な意味をそれぞれが独自に解釈して思い描き、それを前提に保育に関する議論が行われていると思われる。「主体性」と一言でいっても、その解釈の仕方には幅があり、個々人がそれまで受けてきた教育の文脈の中で独自に判断しているといえるだろう。

筆者自身も、保育者として子どもの「主体性」重視

の保育を目指して実践を行ったが、子どもの「主体性」を大切にしようとするほど保育者として葛藤を感じる事が多く、「どうすればよいかわからない」場面の連続であった。時として、「主体性」（当時の筆者の捉え方による「主体性」である）を大切にしていることで子どものエネルギーが表現活動などに溢れ出ていることを感じたが、自分のクラスのアノミーな状態に戸惑い悩むことも多かった。また、子どもの「主体性」を大切にしていれば自然に育つであろうと予測されている育ちが、子どもに見られずに不安に思うこともあった。同僚との私的な話し合いによっても、個々の保育者が持つ価値観が異なる状態の中で、それぞれが子どもの「主体性」というものは何か、それをどこまで大切にすればよいのかに戸惑い、保育の指標を確信として持てない状態であることを痛感した。このことは、保育者としての力量が不足している、捉え方が間違っていると一蹴して解決し得る問題ではないであろう。「主体性」に関する捉え方の前提が個々によって異なるため、保育における学問的な積み上げが難しくトートロジーに陥っているといえるのではないか。それによって、上記のような保育者の「主体性」を巡る葛藤が生じているのではないかと考えられる。本論では、まず、保育学において「主体性」がどのように捉えられてきたのかについて、「幼稚園教育要領」の大幅な改定が行われた1989年以降の「主体性」を巡る言説の動向に着目し、「主体性」を巡る保育者の葛藤を探る手掛かりとしたい。

2. 「主体性」論の展開

(1) 「管理」と「主体性」の二項対立からなる「主体性」論

1990年6月9日に生活保育内容研究会主催で岡山県倉敷市にて、大場牧夫司会、秋山和夫、岡田正章、平井信義、本吉圓子、森上史朗をシンポジストとして「これからの保育を考える－園生活の主体者は子どもである。子どもによってよい保育とは！！」と題してシンポジウムが開催されている⁶⁾。まず、このシンポジウムにおける各論者の発言から、子どもの「主体性」

が保育の中でどのように捉えられていたのかについて整理する。中でも、森上史朗、平井信義は「主体性」重視を掲げた1989年「幼稚園教育要領」、1990年「保育所保育指針」（以下、89要領、90指針と記す）改訂における中心メンバーであり、彼らの論は保育界に多大な影響を与えている。特に、両氏が子どもの「主体性」を保育においてどのように位置付けているかをまずは明らかにする必要があると考えた。

吉葉（2003）⁷⁾は、平井信義の「自主性」概念、及び同じく保育界に多大な影響を与えている津守真の「自我」概念について探求し次の共通点を見出している。①平井のいう「自主性」、津守のいう「自我」は共通して、自己主張側面と自己抑制側面によってなりたっている②自己主張側面は、自己抑制側面に先行して発現する。そして、自己抑制側面は自己主張側面が周囲の環境から認められることによって発現すると考えられている。③自己主張側面は他者から抑圧されれば喪失へと向かい、自主性や自我の発達が遅滞する。④自己主張側面はある時期になると自然に生じるものであり、あたかも趣旨から双葉が生まれてくる前成説的な発芽が想定されている。（以下、引用部の傍線は全て筆者）

吉葉は、両氏が第一次反抗期における子どもの見方を変えた点を評価しつつも、自己主張側面は「自然に」発現することが想定されており、その形成過程が課題となっていないことを問題視している。ここでは、「③自己主張側面は他者から抑圧されれば喪失へと向かい」に着目する。平井の論は他者からの抑圧を無くし、ある時期がくると自然に自己主張側面が生じ、自己抑制側面は自己主張側面を認められることによって自然に発現するというものである。平井は子どもに対する大人の抑圧的な行為を批判して以下のような発言を行っている。

なぜ「主体性」が育たないかというと、その根本原因の一つに「しつけ」から抜け切れない教育者や大人が実に多いからだと言えます。P32

平井は大人のしつけという子どもの行為への抑圧を批判し、大人が子どもに対して注意をする、叱るなど

による何らかのコントロールを行うことを一切否定している。では、子どもが人間社会において生きていくための社会性・規範意識等をどのように育むかという点に関しては、以下のように述べている。

私はそれ（けじめやしつけ）に対して、「思いやりを育てることが大事なんです」と答えます。「思いやり」というのは、相手の立場に立って考え、相手の気持ちを汲む心、共感性です。それができれば、「自己統制」ができるようになります。P33

つまり、相手に対する思いやりを育てれば、自然に自己統制ができるようになるという。平井の論に賛同する本吉は、具体例として絵本を読んでいる際に、騒ぐ子ども2人を他の子どもたちが排除したが、周りの子どもたちの配慮によって再び騒ぐその子ども二人も仲間に入れてもらい、今度は別の騒ぐ子どもに注意する場面が見られた例を挙げている。また、森上も以下のように述べている。

いわば、子ども同士のなかから秩序が生まれてくるわけです。齋藤こずゑさんという心理学者が、このへんを非常に細かく分析しているんですが、それを見ると、子どもの遊びのなかから、子どもなりの秩序とか規律というものができていく過程がじつにおもしろいんですね。P52

子どもは自己主張をし合いながらそれを周囲の大人に思いやりを持って受け入れられることで、自然に思いやりを育み秩序を形成していくという論である。確かに、子ども同士が互いに意見を出し合いながら秩序を育むことは保育における一つの重要な側面である。しかし、全ての子どもが相手に対する思いやりを持って、秩序を作り出していけるのかということに対しては疑問が残る。全ての子どもが周囲に思いやりを持って受け入れられている、全ての子どもが他者への思いやりを持っているはずだ、つまり、全ての子どもが善に向かっているという前提の上にこの理論は成り立っている。平井は、この点についてシンポジウムで以下のように述べている。

私は村井実さんとその研究（子どもの本性について）をしてきましたが、村井さんのいい方を借りれば、

「人間というのは良さに向けて動いている」。私も、基本的には性善説でして、人は善という方向に向かって動いていると確信しています。P47

*（ ）内は引用者

つまり、子どもは全て善なる方向に向かって育つのであるから、仲間との秩序は自ら編み出していくはずであるということである。故に、仲間関係における大人の管理的な関わりは一切が否定されている。子どもが善であるという前提が崩れた場合、この理論は成り立たないという脆さを持っている。平井の発言には、このような大人が子どもに注意をする、叱るという抑圧的行為だけではなく、大人が子どもに対して「させる」行為に対する批判も見られる。

一言でいえば、問題は「やらせ」だと思います。（中略）「やらせる」「させる」これが大元凶です。P67

では、自由に遊ぶ場面において「自分から遊べない子ども」に対しては、どうするか。それに対する解として、本吉は「子どもを受け入れる」と述べている。

ほんとうに愛されているという気持ち、つまり「心が動いた」ときに子どもは変わってくるんです。（中略）人間というのはなにもしなくていいといったらやりたくなるんです。子どももそうなんです。任せているうちにやりたくなるんです。P59-60

この本吉の発言からも、保育者は「受け入れる」ことにより子どもが自然に「主体性」を発揮することを待つ、子どもの自然性に任せる保育の在り方がこれらの理論の前提になっていることがわかる。また、子どもに大人のして欲しいことを「させる」ために、「ほめる」、「共感する」という恣意的な関わりは平井、森上らによって否定されており、保育者の子どもに何かをさせようとする意図的な関わりは一切を排することが奨励されている。しかし、時間的、場所的な制約のある現行の保育施設において、保育者の意図を伝えて子どもに促すといった意図的な関わりは一切を排することが可能であるだろうか。それについては議論されていない。

また、シンポジウムにおいては、以下の森上の発言に代表される「ほんとうの（に）」に続く言葉が多発

(25語) されている。特に、「子どもの主体性とは」について議論される中で顕著に見られた(23語)。

このように、のせられてやる二セの主体的活動と、ほんとうの主体的活動との見分けが大切になるでしょう。P21

広田(2001)⁸⁾は、「教育の語られ方」の研究において日本においては昭和初期に『教育=善』の大きな価値前提に立ちつつ、恣意的に『教育的』の意味を定義していくことによって、都合良く自らの行為や主張を正当化していく状況が日常化してきた」という。その過程において、「真に教育的」という言葉が登場し「昭和初年は真の教育をめぐる論争・対立の時期であった」という。「ほんとう」の主体的活動という言葉は、昭和初期における「真の教育的」論争と同じ用法で用いられているのではないか。つまり、「主体性」の捉え方は様々であるが、自分たちの主張するのが「ほんとう」の主体性でありその考えに基づいた保育が「ほんとう」の主体性を重視する保育であるということである。では、ここで前提となっている「ほんとう」の「主体性」を重視した保育とは何か。つまり、平井、森上、本吉の論に見られるのは、子どもの性善説を前提として大人の管理的な枠組みを排して受け入れることで、子どもから自然に生まれる「主体性」を基盤に生まれる秩序、遊びと自然な発達を待つという理論である。つまり、「管理」という枠組みを取り外せば自ずと子どもは良い方向に育つという「管理・指導」と「主体性」を二項対立的に捉えて、一方を外せば自ずと一方が成立すると捉えた理論であるといえるだろう。しかし、シンポジウム参加者の中で秋山は次のように述べ、どういう方向に伸ばすのかという保育者の願いを持つことの重要性について触れている。

しかし、人というのはやはり無方向であって、人間的な環境がなければ、子どもは悪くなりうる。そういう可能性をはらんでいるというのは一つの現実論なんですね。P47

このように、子どもの性善説を前提とした「子ども中心主義」に対する異論もあったものの、その発言は平井によって「勉強不足である」と否定されている。

このように「管理・指導」を取り払うことが強調され、自然な子どもの「主体的」行動を待つという論の展開が89要領、90指針作成の中心メンバーの中にあった。それは、例えば岸井勇雄⁹⁾(1997)が、89要領の解説において「幼児の主体的な生活」について述べた以下の文からも言えるだろう。

実際、幼稚園の保育を見ると、こうした主従関係や主客関係の保育がよくあるのです。こうした実態を点検し、確認すること、つまり幼児の主体的でない生活というものがどういうものであるかを認識することが、幼児の主体的な生活を生み出すためには必要なことかもしれません。P326

教師が活動を幼児に「させる」生活を幼児の「主体的」な生活の対極におき、二項対立的に「主体性」論を組み立てているといえるだろう。このように、89要領前後は大人の子どもの「させる」保育批判によって、「管理・指導」を取り外し子どもが「自分から進んで」行うことを待つことの是が広く説かれていた。

(2) 子どもの「主体性」を巡る保育者の葛藤と二項対立批判

(1)に見られる保育界の動向に反して、1990年代から「学級崩壊」などの諸問題の原因を幼児教育に見出す言説がマスコミを中心に見られた¹⁰⁾。特に、子どもの「主体性」重視の保育が「放任主義的」な保育に結びついていると捉えて批判する傾向があった。また、こういった保育界の動向に対する現場の保育者の声(市立幼稚園)を諏訪(1989)¹¹⁾は以下のように記している。

二年前に教育委員会の方から「自由保育」を実践するよう指示され、とにかく試行錯誤でやってきたが、「おあつまりもしない、自由とにかく見守る保育」の中では、やりたくないことには絶対取りくまない子や、いばった子はいばり通しなど、先生たちの中にはその保育の成果に疑問を抱いているものもいるが、「上がいったことだから、なにかいいものが出てくるにちがいない」とはかない希望を抱いて右往左往している現状である。P74

保育者は子どもの持つ善を信じて待つという行為が奨励され抑圧的・恣意的な関わり及び「させる」ことは否定されている訳であるから、それを実践に移そうとすればいわゆる放任保育にならざるを得ないであろう。同年に、柴野ら¹²⁾ (1989) は、「しつけの社会学」を出版し、B. パーンステインの理論を取り上げて児童中心主義（以下、子ども中心主義とする）の教育に見られる矛盾を論じている。そして、子ども中心主義理論の不安定な構造が保育者の不安な心理状態を生み出しているとし、「幼児教育の理論が児童中心主義を自明としているだけに、教師はそれにコミットすればするほど自己のアイデンティティーをおびやかされる」という。また、加藤 (1993)⁵⁾ は、「保育者中心主義」か「子ども中心主義」かの二元的対立的な保育思想の克服を目指し、「自由」「自由保育」についての批判的検討を行っている。そして、「自由」という言葉のムードだけが礼讃されしつけや規律などの点、「放任」との違いが曖昧になっており保育現場での混乱に繋がっていると指摘している。さらに、子どもの発達における「自由」を「人間が自分自身の内部に存在する『制限』を克服しながら発達していく」という「～できるようになる自由」と、「～からの自由」の二重構造として捉える必要があると論じている。

こういったマスコミの批判や現場の戸惑い、それらを後押しする理論的な見解があり、1998年に「幼稚園教育要領」、1999年に「保育所保育指針」（以下98要領、99指針）の改訂が行われた。98要領では改訂の要点として、「教師の果たすべき役割の明確化」と「他者の存在を意識した上での自己抑制」といった点が挙げられている¹³⁾。では、98要領で明示された教師の役割とは何か。教師の役割としては、①理解者としての役割②共同作業者としての役割③モデルとしての役割④援助者としての役割⑤精神的よりどころを形成する役割とある。これらの明確にされた教師の役割からも、子どもの精神的より所となりその心情理解をする、そして自身がモデルを示せば子どもが自然に良い方向に向かって育つという従来からの性善説を前提とした理論であるといえる^{注2)}。

98要領、99指針の改訂と前後して、教育の現状に対する批判が登場している。仲正 (2003)¹⁵⁾ は、国の「子ども中心主義」教育の施策全般に対して偏差値重視の「詰め込み教育」への70年代からの批判をもとに「主体性」を重視する教育論が生じたが、「問題なのは、「詰め込み」と「主体性」を二項対立的に捉えてしまっていて「詰め込み」を減らせば「主体性」が“自然”と浮上してくるかのような前提で、「主体性」教育論を組み立ててしまったことである」と指摘している。そして、そもそも、「主体性」というものは一定の文脈の中でのみ機能するはずのものであるから、「主体性」それ自体があらかじめ“自然”に存在するという理論は成り立たないと、文脈を規定せずに“自然”に主体性が生じてくるという論の限界について哲学的観点で論じている。89、98要領は、文脈を規定せずに子どもの「主体性」を全面に打ち出し、大人による「管理・指導」が否定されている。それが批判の対象となり、そうではない保育の在り方が模索され始めたのである。

(3) 両義性概念の登場と保育者の「主体性」

「指導・管理」と「主体性」の二項対立批判と前後して、保育における両義性概念が登場した^{注3)}。鯨岡 (1998)¹⁶⁾ は、現象学を参考に考察し保育の場には「認め・支える」と「教え・導く」との両義性が生まれ、「保育は、本質的に矛盾を抱えた両義的な行為」とであると理論付けている。その上で、二項対立的な捉え方は、保育にとって最も危険であると指摘している。そして、「認め・支える」と「教え・導く」とのどちらにも重きを置いた場合、この両義性により保育者の葛藤が生み出されるのは必然であると言う。ここから、子どもの「主体性」ばかりでなく保育者の「主体性」についても議論の俎上に上ようになった。

森上 (2000)¹⁹⁾ は、子どもの「主体性」重視の保育を指して用いられていた「自由保育」という言葉が「自由放任保育」と同義で使用、批判されることが多いとその言葉の使用に危惧を抱いているが、2001年に

立川多恵子、上垣内信子、浜口順子は「自由保育」信奉の立場で解説を行っている²⁰⁾。浜口は自由な保育場面における枠の必要性を示しつつ、自由な保育では子どもの姿に対して迷い葛藤する場面が多々生じるがそれに対して保育者が我慢するなどの抑圧を自身にかけると結果的に感情的な「しつけ」に繋がる可能性を示唆する。

保育者が我慢しては、「自由な保育」はすぐにほころびを見せ、「しつけ」やルールを盾にした指導を正当化する方向への流れをつくりだすこととなります。保育者が子どもと対等に自由感をもつことが、「自由な保育」の条件となるはずです。P42-43

では、どうすれば大人も子どもも「主体性」を持ちつつ自由感を感じられるか、については以下のように述べる。

子どもの自由感を守るためには、大人が常にその枠組みについて問い直す勇気が必要としているのです。ある枠組にこだわっていると、大人の側の自由感が損なわれてしまうからです。P51

大人の社会のルールにこだわっていることが保育者自身の自由感を奪い、結果的にそれが子どもの自由感を奪っているのであるから、その枠組み自体を問い直すべきであるという。大人社会にあっても、問題に応じてルール法律が変わっているのだから、枠の見直しは保育の場にも必要である。しかし、社会における現行の保育制度・施設の枠組みの中で、またベテランの経験知を重視したヒエラルキーが存在する保育現場において保育者それぞれに枠をその都度見直していくことが果たして可能であるのか。実際の保育の場において、保育者一人一人にそういった枠を個別に設定する自由と権限は与えられているのか、またその枠の見直しが果たして保育者の自由感に繋がっていくのか等の疑問が筆者自身の保育者としての体験から生じる。

また上垣内も同じく活動の必然性を問うことなく日々の保育を繰り返すことを問題視して、保育者が「自発性」を発揮し「主体的」に子どもの活動の必然性を考えることが「本来的」な保育であるとする。同じく、戸田（2001）²¹⁾は保育者の「主体性」について

以下のように述べる。

子ども一人ひとりに主体性があり、それを尊重しようとする、保育者が今まで良いと考えていたことを疑ったりとか、それまでとは違う視点で考えざるを得なくなってしまうので、そこで保育者の主体的な判断が強く求められる、そういう関係にあると考えています。P67

戸田は、上垣内と同じく一つひとつの場面で保育者が「主体的」に判断していくことの重要性について語っているが、保育者の「主体性」については従来の「子ども中心主義」的な子どもの「主体性」を保障するために認める、従来の枠組みの見直しを行うといった内容に重点が置かれている。

性善説を前提とした子どもの「主体性」論は、放任保育との批判を受けて保育者の「主体性」を求める論へと展開したが、これら論者の見解から保育者の「主体性」とはあくまで従来の子ども中心主義的な子どもの「主体性」を保障するための枠組みの見直しなどに限定された「主体性」であると言えるのではないだろうか。次節ではこれらの論者に多大な影響を与えていると考えられる津守真が子どもの「主体性」と保育者の「主体性」をどのように捉えているのかに着目する。

(4) 津守真の語る「子ども」と「保育者」の関係

津守真は、1997年にこれまでの保育に関する総まとめといえる書である「保育者の地平」²²⁾を出版している。「自由保育」や89要領、90指針への批判が生まれていた折柄であった。津守は子どもの遊びを中心とした「自由保育」に意義を見出しているが²³⁾、彼の捉える「主体性」とはどのようなものなのだろうか。津守は子どもの行動を表現として捉えその心情や行為の意味を読み取ることの重要性を示した²⁴⁾。また、従来の客観的科学実証的な発達心理学の手法に依らず保育者としての実践体験による現象学的な保育研究を目指した。養護学校における保育実践を基に記したこの書におけるテーマを津守は以下のように記している。

私は子どもと関わる時、1. 出会うこと 2. 交わることー表現と理解ー 3. 現在を形成すること

4. 省察することを心に留めている。出会うのは、偶然の機会を尊重し、相手の側に立とうとすることである。出会った後、相手の行動を表現としてみて、自分の理解に従って応答する。どのように理解するかは保育者に問われている。その現在を充実させることによって次が展開する。その体験を思い返して省察するところまでの全体が保育である。P4

津守は、大人と子どもとは対等であることを前提に、自分と子どもとを同一視しながら表現されているその内面を理解する必要性について随所で述べている。田代（2001）²⁵⁾が「この書は、大人である保育者が、子どもと過ごすなかで、どのように大人としての自我を育てていくのか示した書であるということが出来る。」と述べるように、保育者の在り方を示しているのである。津守は、子どもと保育者は共に「ある」関係であることが前提であり、「その関係の中で子どもは遊ぶようになり、保育者は支える人間として成熟する。」とする。互いに畏敬すべき存在の「ある」関係である保育者と子どもが互いに成熟した時に、関係自体が成長、成熟し「なる」関係になる。そして、「なる」関係は「気づかぬ間に『持つ』－『持たれる』関係に滑り落ちる」と警告する。つまり、徹底的な対等性を前提にしながら、成熟した「なる」関係を作ることが保育者には求められるのである。保育者は「ある」存在でありながらも、子どもの内面理解に努めてその思いに添っていく必要がある。ともすると、それは保育者の負担感に繋がってしまうのではないだろうか。「保育者は、しばしば、子どもが自分自身を確立してゆくための踏み台である。」と津守もいうように、保育者の「主体性」が子どもの「主体性」に脅かされる状況になりはしないだろうか。しかし、津守は以下のように保育者の自我を子どもとの生活の中で成熟させていくことができると述べる。

保育者の仕事は、子どもの要求に応答するのに忙しく、自分の自由が少なく見える仕事である。それだから、保育者は時に苛立つ。けれども根本に立ち返るならば保育者は、子どもの自己実現に力をかすことによって、自分自身の心の底の要求は何であるかを考え直

し、そして、子どもにも自分にも共通の、人間としての真の要求に目をとめることができる、それに応答するのが保育の実践だから、保育者の生活には、広い意味での自己実現のよろこびがあるのだと思う。P66

自分が変わることによって、子どもが自己実現するのを体験するのが保育者である。P45

これらの文章からは、子どもの「自己実現」が即ち保育者の「自己実現」でもあると読み取れる。「私は保育者がこういう保育をしたから子どもがこんなに良くなったという考えは取らない。この子どもとこういうふうに工夫してかかわったら発見があってもおもしろかったというように考える。P34」と述べるように、ここでいう「自己実現」とは保育者自身の有能観を子どもとの関わりによって得るものとは違う。津守のいう「自己実現」は、子どもと共に時を過ごすことでその「自己実現」を支えることによって得られるものである。「自己犠牲」ともとれる保育者の徹底的な子どもへの歩み寄りとは、犠牲と感じてしまったら既にそれは「自己実現」ではないのである。また、津守は「自己実現」について、その子どもに独自の遊びの意味を発見することが大切であると説く。

これらの遊びの意味を発見することは、この特定の子どもの生活が展開するために欠くことができないのであって、この子どもに独自の意味である。同じ行動であっても、別の子どもには別の意味がある。P131

それぞれの子どもに固有の意味を発見し、それに保育者が応じていくというこの論は先に述べた保育者の「管理・指導」と子どもの「主体性」という二項対立的な捉え方とは異なる。しかし、実際の保育現場では子どもの行為から内面を読み取ってその実現を支えようとするのが、慣習、周囲との軋轢、規範などの諸々の社会的事象との間で時に難しいことがある。津守は、それらに大人が縛られることを戒め大人の理由のために子どもの内的意味が見えなくなってしまうことを警告し、以下のように述べる。

力づくで大人の常識に従わせることをしてはならない。文化的というのは人間的と言い換えて良い。つまり互いに対等の人間関係に立ってかかわること、相手

の目でものを見て、自分の見方をかえること、本人が選択することを尊重し、現実の社会の中でそれを可能にする仕方を考えること、互いの生命性がいきること、そして、それによって社会全体が生命性を回復するように。P236

この部分は、(3)で浜口らが述べる理論にも通じているといえる。つまり、子どもの内面世界を解釈しその意志を叶えるために保育者自身の見方を変えて、その意志が実現可能になるようにすることが求められるというのである。例えば、津守は自ら遊ぼうとしない子どもは「皆の中に引き入れようとする大人の圧力を察知すると、どんな誘いも拒否する」という。そうではなく、大人がその子どもの在り方をそうでいいのだと認めて「一緒に片隅に座っていると、静かで繊細な子どもの世界がこちらに伝わって、世界が控えめに、違って見えてくる」という。子どもの内面世界を読み取ってその気持ちに添うことによる保育者の自我世界の拡大がここでは示されていると言えよう。しかし、例えば保育実習生が一般的な保育現場で自分から遊ぼうとしない子どもの傍らにそっと座りじっとその世界に付き合っていたらどうだろう。担当保育者に「積極的に子どもと遊びましょう」、もしくは「一人の子どもだけではなく他の子どもとも遊んでみましょう」と言われてしまうであろう。それに対して、子どもの内面の読み取りに添おうとしている事実を伝えても、「現場を知らない頭でっかちな実習生」のレッテルを貼られ保育者間での評価の低下、資格の取得さえ危ぶまれる状況への転落が危惧されるかもしれないのである。

状況や表現の読み取りによる内面理解とそれに基づいた関わりによる保育は、まさしく両義的である。子どもとの関わりで得られる保育者の「自己充実」も両義的な保育の重大な要件である。また、子どもを中心に考えるこれらの理論は子どもにとって有益であるといえる。しかし、実際の保育現場においてそれを実現することが可能であるだろうか。その問題について津守は以下のように述べる。

人の中にあるこのような限界とそれを越えさせる潜

在力を自我の力といってよいと思う。それは個人の成長の過程において育てられるが、それだけではない。職員同士の関係の中でそれは育てられる。P170

ここでは、子どもの「主体性」が発揮できないであろう困難な状況についても保育者の自我の力でそれを超えていくことが語られている。子どもの「主体性」重視がなされるかどうかは、その都度の保育者の「主体的」判断次第であるという論は保育者個人の責任を過大にする。特に、保育経験の少ない実習生や新人保育者にとってはその都度の判断を個人に任されることも少なく、動きのとれない不安な心理状態に陥ることになるだろう。それに対して、津守は「職員同士の関係の中でそれは育てられる」という。例えば、保育経験の浅い実習生や新人であってもその周りの職員が個人の判断に任せて温かく見守って任せることのできる状況、つまり保育の場にいるもの全員が子どもを含めて完全に対等であること、また同じ価値観を共有していることがこの理論の前提であるといえるだろう。しかし、理想的な状況の創出は現在の経験者重視の徒弟制度的な支配の在り方が残存する一般的な保育現場にあっては困難であろう。筆者(2012)²⁶⁾が保育専攻学生の記述を基に検証した結果、子どもの「主体性」重視の必要性について学んでもほとんどの学生は子どもの「主体性」よりも「集団の規範」をより重視していた。職員間の対等な関係が保たれていない、規範・秩序・慣習などよりも個人の「主体性」の方を重視するという保育観が共有できていない場合においては、社会文化的な事柄と子どもの内面世界の実現の間に生じた問題を保育者の自我の力でクリアするというこの論は保育者自身の自己否定に繋がる危うさを含有しているといえる。

津守の説は、子どもの内面に添うという点において子ども－保育者関係のありようとその捉え方に多大な貢献をしている。しかし、それは限られた環境における子どもと保育者という閉じた関係の中で可能なものではないかと考えられるのである。諏訪ら(2011)²⁷⁾は、2008年から「感情労働研究会」を発足しその成果を著している。保育における労働を「感情労働」と捉

える意義として、①保育者は子どもに対して抱く感情を率直に見つめ、語ることができる②「感情労働」に付随する「感情演技」「表層演技」「深層演技」「ネガティブな感情」「ポジティブな感情」などの言葉を用いることによって、保育実践の見つめ直し方も変わってくる。また保育者の感情の吐露が可能になったことなどを挙げている。この「感情労働」という捉え方は、津守のいう子どもの「自己実現」を保育者の「自己実現」とする考えとは全く異なる。津守の述べる「自己実現」に忠実であろうとすれば、ネガティブな子どもへの感情を封印することによって保育者が精神的な疲弊を招く恐れがあることもまた事実なのである。そうした現実に対して保育者の「感情労働」といった捉え方が新たに登場したといえるのではないだろうか。

(5) 暗示的関わりを生む「主体性」論

小川（2000）²⁸⁾は、真剣に考える学生ほど、幼児の行動に対して管理的にならざるを得ない自分との間に葛藤を生じ、結果として幼児にも態度不鮮明を印象付け達成感を失いがちであることを示している。小川は、「子ども中心主義」的な教育理念自体に誤りはないが、こうした実習生に見られがちな状況は以下のような問題から生じているとする。

これは実習生が「自由」を味わう幼児の側に立っているのではなく、むしろ他者として幼児たちに「集団性」を身に付けさせて、「集団」としての秩序を確立する側に立たざるを得ない立場にいることの自覚のなさの生む悲劇である。P130

ここまで概観してきた諸理論においては、子どもの「主体性」を重視する際、保育者は自らの自我に付された既成の概念の枠組みを見直す必要性が示されているにも関わらず、ここでは集団の秩序を確立する保育者としての「自覚」に問題が託されている。では、「集団」としての秩序を確立するために保育者はどのような動きをとればいいのか。「子ども中心主義」の立場に立って考えると、保育者が導く・指導する、枠組みを提示するといったことはできず身動きがとれなくなってしまう。それに対して、小川は以下のように

指摘する。

環境による教育というのは、この外側からの働きかけ（統制）が、保育者による直接的言語指示ではなく、環境という名の間接的刺激、いいかえれば、幼児自身による選択を保障するような働きかけなのである。幼児は自らの選択によって、自分のとった行動のよしあしについて自ら判断する機会を多く与えられる。P130

89要領が子どもの「主体性」を重視し「環境による教育」を打ち出したのは、周知の事実である。「環境による教育」は先に述べたように「子ども中心主義」の理論に基づいており、保育者の直接的言語指示ではなく環境を作り出すことで発したメッセージによって子どもの「主体的」活動を促すといった理論である。つまり、直接的ではなく暗示的にメッセージを発することで子どもに秩序を形成していくことが示されているともいえる。柴野¹²⁾は、「『子ども中心主義』イデオロギーにおいては、直接的な指示、叱責などは否定的に捉えられるため、子どもをコントロールするための暗示的メッセージを発せざるを得ない」という。そこで、子どもは教師や保育者の暗に隠されたメッセージを読み取らなければならない。赤堀（2006）²⁹⁾は、98要領の「道徳性の芽生え」について考察する中で、全体活動への参加を拒む園児が「もっと遊びたい。でも、大好きな先生の話も聞きたい」と葛藤し、モラルを内面化していく過程を示した川邊（2000）³⁰⁾の論などをとりあげて、「園児が『気付き考える』としながらも、気付き考えた結果、導き出される応えはすでに決まっている」「教師が予定調和的な前提を隠し持つことによって、子どもの『主体性』や内面をより深い次元で傷つけることに陥る。」とする。同じく、岩田（2012）³¹⁾は「主体性」を重視する学習要領によって出来上がるのは、『『ほくが自分で選び取った』かのようにあらかじめ決められたゴールに誘導するという詐欺的な自主性、幻想的な主体である」という。

子どもの「主体性」を重視した際に、社会・文化的な規範や慣習、秩序などとの間に生じる葛藤は保育者の「主体性」と「自覚」に託される理論へと展開した。その結果、保育者は自身のアイデンティティーを保守

するためにもあたかも子どもの「主体性」を重視しているかのような形での「管理・指導」の役割を取らざるを得なくなっているのではないか。この状況は、フォーコー（1975）³²⁾の説いた権力のオートマティック化をも想起させる。子どもの「主体性」を重視する89要領・90指針の誕生以降、保育者の隠れたメッセージを読み取り自らが選び取ったかのように錯覚した「主体性」を育成することが危ぶまれているのである。

3. まとめ

1989年以降、国の政策として保育にも取り入れられた「子ども中心主義」の理論は、保育に「子どもの視点」を導入し子どもの権利の尊重、その心情理解の重要性を示した点に多大な功績があるといえるだろう。しかし、社会文化的な慣習・規範・秩序と子どもの「主体性」との間にある溝をクリアにできていない点、その溝によって生じる葛藤を保育者個人の責任に帰する点に問題を残している。それ故に、この理論に忠実であろうとすれば保育者はアイデンティティーを脅かされるのである。現状において、保育者がアイデンティティーを保守しながらも子どもの「主体性」を重視しようとするれば、あたかも子どもが「主体的」に選び取ったかのような形であらかじめ決まった枠に当てはめようとする保育にならざるを得ないことが指摘されてもいるのである。

本論考では、「主体性」に関する言説の全てを考察の対象とはしていない。「両義性」の概念を提示した鯨岡峻の論の詳細な検討、99指針後の言説についての詳しい考察は稿を改めたい。また、「子ども中心主義」の保育は、国の施策として示された後も多くの保育現場で受け入れられているとはいえない。それはこれらの論が理論的な限界を抱えていると同時に、そこに受け入れられないシステム、社会的な価値基準、子どもを巡る社会の在り様が様々に関係していると考えられる。これらを含めて理論的に検証していくことが望まれるが、今後の課題としたい。

<引用・参考文献>

- (1) 文部科学省 幼稚園教育要領. フレーベル館 2008
- (2) 厚生労働省 保育所保育指針. フレーベル館 2008
- (3) 無藤 隆 幼児教育の原則 保育内容を徹底的に考える ミネルヴァ書房 19-22 2009
- (4) 鯨岡 峻 ひとがひとをわかるということ―間主観性と相互主体性― ミネルヴァ書房. 63. 90-105.151 2006
- (5) 加藤 繁美 保育者と子どものいい関係 ひとなる書房 1993
- (6) 秋山 和夫 大場 牧夫 岡田 正章 平井 信義 本吉 圓子 森上 史朗
主体性を育てる保育へ―これからの保育を考える― 世界文化社 1990
- (7) 吉葉 研司. 日本の保育・教育における「自主性」「自我」概念の検討―平井信義の「自主性」・津守真の「自我」概念をてがかりに― 大阪千代田短期大学紀要 vol32 33-48 2003
- (8) 広田 照幸 教育言説の歴史社会学 名古屋大学出版会 57-58 2001
- (9) 岸井勇雄 新「要領」新「指針」の思想 改訂までの経緯と基本方針 保育思想の潮流 栄光教育文化研究所 320-332 1997
- (10) 朝日新聞 1998年6月10～12日朝刊 “自己チュー一児” 連載
- (11) 諏訪 きぬ 保育実践を見直す視点―主体性ある保育のために 新読書社 74 1989
- (12) 柴野 昌山 編 しつけの社会学 社会化と社会統制 世界思想社 67-83 1989
- (13) 幼稚園教育要領解説 文部省 フレーベル館 4-5 1998
- (14) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/026/siryo/05120701/008.htm
- (15) 仲正 昌樹 不自由論―何でも自己決定の限界 ちくま新書 2003
- (16) 鯨岡 峻 両義性の発達心理学 ミネルヴァ書房 1998
- (17) 鯨岡 峻 関係発達論の構築 ミネルヴァ書房

1999

- (18) 鯨岡 峻 関係発達論の展開 ミネルヴァ書房

1999

- (19) 森上 史朗 新しい教育要領・保育指針のすべて
フレーベル館 138-139 2000
- (20) 立川 多恵子 上垣内伸子 浜口順子 自由保育
とは何か 「形」にとらわれない「心」の保育 2001
フレーベル館
- (21) 戸田 正美 子どもの主体性の尊重で保育者の主
体性が問われる 保育の実践と研究 Vol.6 No.2
スペース新社保育研究室企画 66-67 2001
- (22) 津守 真 保育者の地平 34 ミネルヴァ書房
1997
- (23) 津守 真 保育の体験と思索 大日本図書 1984
- (24) 津守 真 子どもの世界をどう見るか 日本放送
出版協会 1987
- (25) 田代 和美 津守 真の著作を読む 「保育者の
地平」を中心にー 発達88 No.88, Vol.22
ミネルヴァ書房 62 2001
- (26) 小倉 定枝 保育者をめざす学生は「子どもの主体
性」をどう捉えるかー個の「主体性」と「集団の規範」
との葛藤場面に着目してー 千葉経済大学短期大学部
紀要 第8号 41-50 2012
- (27) 諏訪きぬ 監修 戸田有一・中坪史典・高橋真由
美・上月智晴 編著 保育における感情労働
保育者の専門性を考える視点として 北大路書房
2011
- (28) 小川 博久 保育援助論. 生活ジャーナル.
129-131 2000
- (29) 赤堀 方哉 「幼稚園教育要領」における「道徳
性の芽生え」に関する一考察
梅光学院大学女子短期大学部 論集 (39) 21-
29 2006
- (30) 川邊貴子 人間関係の広がりとは道徳性 初等教育
資料738 78-84
- (31) 岩田健太郎 主体性は教えられるか 筑摩選書
54 2012
- (32) ミシェル・フーコー 田村俣訳 地獄の誕生ー監

視と処罰ー 新潮社 1977 (原著 1975)

<注>

注1) 例えば、無藤³⁾ (2009) は「幼稚園教育要領が平成元
年度に非常に大きく改訂され、このときに『倉橋の精
神に戻れ』みたいなことで、子ども中心主義を改めて
強く押し出したわけです」と述べ、現在の教育要領に
至るまで子ども中心主義が幼稚園教育要領のベースに
なっていることを明示している。

注2) 文部省HP¹⁴⁾ には「幼稚園教育要領改訂のポイント」
として「豊かな心情や思考力を養い、意欲や思いやり
のある子どもを育てることなど基本的な考え方は引き
続き充実発展」とある。

注3) 鯨岡峻は1998年に「両義性の発達心理学」¹⁶⁾、1999
年に「関係発達論の構築」¹⁷⁾、「関係発達論の展開」¹⁸⁾
等を立て続けに著している。

<記>

* 本論文の一部を日本保育学会第60会大会にて発表し
た。